DOCUMENT RESUME

ED 437 826 FL 025 816

TITLE	French Language Arts. Programme d'etudes par annee scolaire. Francais langue seconde - immersion. Premiere annee (Program of Study by School Year. French as a Second Language - Immersion. First Year).
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton.
ISBN	ISBN-0-7785-0346-1
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	71p.; For the program of study for the second and third years, see FL 025 817-818.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom (055) -- Legal/Legislative/Regulatory Materials (090)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Behavioral Objectives; *Course Content; Curriculum Design; Foreign Countries; *French; *Immersion Programs; Introductory Courses; Language Skills; Listening Comprehension; Personal Autonomy; Primary Education; Reading Comprehension; Second Language Instruction; *Second Languages; Speech Skills; State Standards; Student Evaluation; Writing Skills
IDENTIFIERS	Alberta

ABSTRACT

The report, entirely in French, describes Alberta's curriculum for first-year French immersion, as revised in 1994. An introductory section offers background information on the curriculum revision, links between the core curriculum and French immersion, underlying principles of second language instruction, the revised curriculum's objectives and organization, notes on its implementation, and discussion of student autonomy and evaluation. A subsequent section provides a summary of program aims and priorities and performance objectives for each skill area (listening and reading comprehension, oral and written production, and appreciation of the French language). Appended materials include notes on French language teaching techniques, a discussion of immersion instruction, and an overview of integration of instructional materials at the early elementary level. (Contains 15 references.) (MSE)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

French Language Arts

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Christina Andrews
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

ED 437 826

FLA

Programme d'études par année scolaire

Français langue seconde - immersion

Première année

Alberta EDUCATION
Direction de l'éducation française

BEST COPY AVAILABLE

Programme d'études par année scolaire
Français langue seconde - immersion

Première année

Alberta
Education
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française
French language arts : programme d'études par année scolaire – français langue seconde - immersion : première année.

ISBN 0-7785-0346-1

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Immersion.
I. Titre.

PC2068.C2 A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation, Alberta Education, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def*a*edc.gov.ab.ca

Alberta Education autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 3

1. Valorisation de l'apprentissage du français 4
2. Compréhension orale 4
3. Compréhension écrite 4
4. Production orale 4
5. Production écrite 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 5
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS 11

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 13

COMPRÉHENSION ORALE 15

COMPRÉHENSION ÉCRITE 21

PRODUCTION ORALE 29

PRODUCTION ÉCRITE 37

ANNEXES

1. L'enseignement du français 43
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion 55
3. L'intégration des matières 57
4. Vue d'ensemble de l'intégration des matières au premier cycle de l'élémentaire 67

VUE D'ENSEMBLE

• Introduction

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français immersion* : programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

• L'optique des résultats d'apprentissage [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. «L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier.»[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. IX et X.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.

Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*valorisation de l'apprentissage du français* – ***VI***).

Dans le *Cadre commun*, ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. XIV à XVII.

1. Valorisation de l'apprentissage du français

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. Compréhension orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CO2***).

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CO3***.

3. Compréhension écrite

Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ2***).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. Production orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue

dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général* ***PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PO2***).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. Production écrite

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ2***).

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);

les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4, CÉ4, PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5, CÉ5, PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

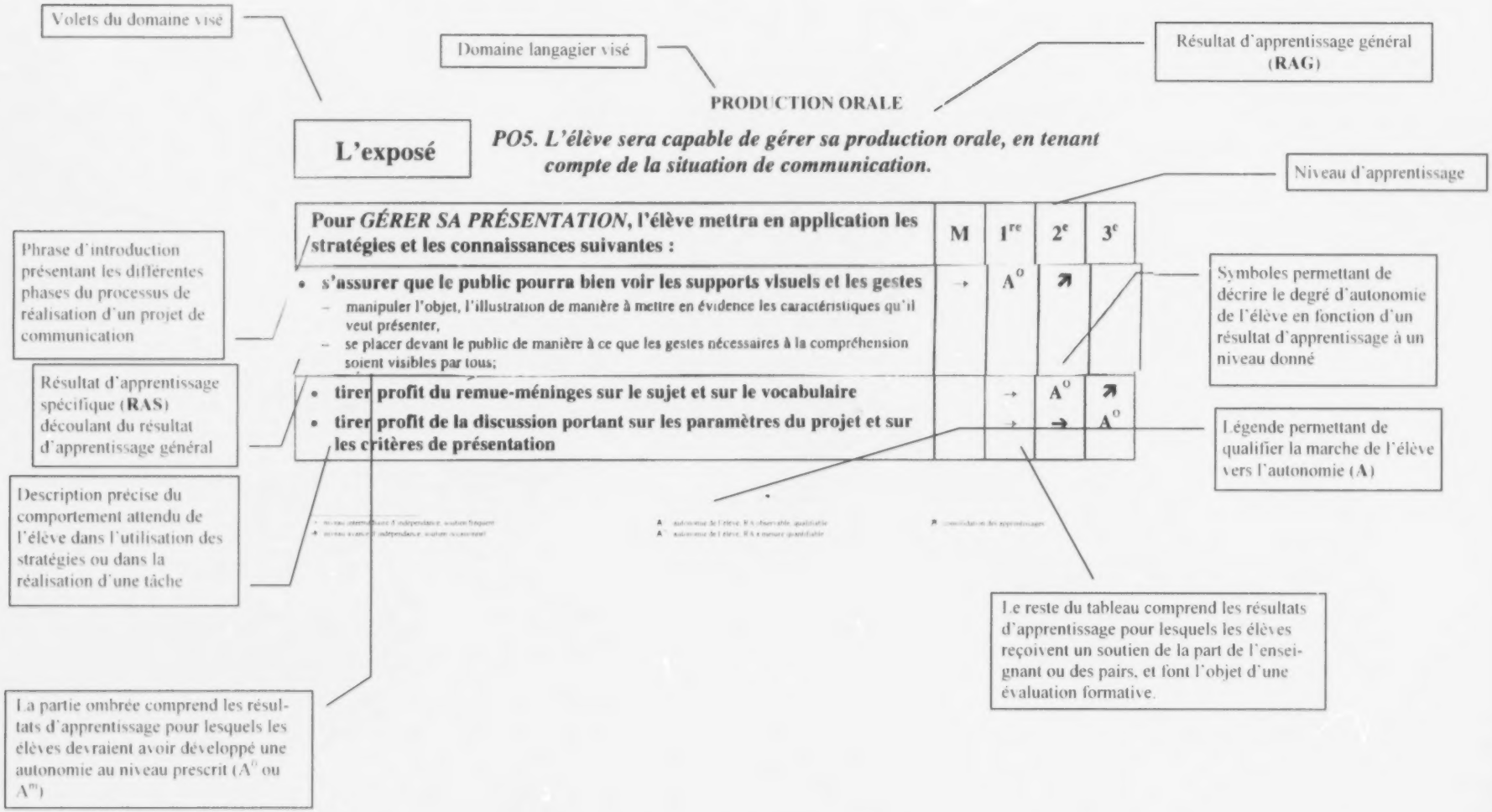
Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Compréhension orale	Compréhension écrite
CO1. Contexte : besoin d'information	CÉ1. Contexte : besoin d'information
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO3. Appréciation de la culture	CÉ3. Appréciation de la culture
CO4. Planification	CÉ4. Planification
CO5. Gestion	CÉ5. Gestion

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale	Production écrite
PO1. Contexte : besoin d'information	PÉ1. Contexte : besoin d'information
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
PO3. Mécanismes de la langue	PÉ3. Mécanismes de la langue
PO4. Planification	PÉ4. Planification
PO5. Gestion	PÉ5. Gestion

BEST COPY AVAILABLE


Volets du domaine visé
Domaine langagier visé
Résultat d'apprentissage général (RAG)
PRODUCTION ORALE
L'exposé
PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.
Niveau d'apprentissage
Pour GÉRER SA PRÉSENTATION, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :
M
1re
2e
3e
Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication
• s'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes
– manipuler l'objet, l'illustration de manière à mettre en évidence les caractéristiques qu'il veut présenter,
– se placer devant le public de manière à ce que les gestes nécessaires à la compréhension soient visibles par tous;
→ Ao ↗
Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) découlant du résultat d'apprentissage général
• tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire
→ Ao ↗
• tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation
→ → Ao
Légende permettant de qualifier la marche de l'élève vers l'autonomie (A)
Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'utilisation des stratégies ou dans la réalisation d'une tâche
La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (Ao ou Am)
Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

BEST COPY AVAILABLE

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 44), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

› ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

→ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde - immersion (M-12)*. Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12). Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*. Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au premier cycle de l'élémentaire**

Au premier cycle de l'élémentaire, le programme de français langue seconde – immersion vise avant tout, à développer à l'oral un vocabulaire et une syntaxe de base qui permettront à l'élève de participer activement aux activités de la salle de classe*. En s'appropriant d'abord les éléments de la langue à l'oral, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, l'élève peut aborder en toute confiance le monde de l'écrit, car les mots qu'il rencontre dans ses lectures sont porteurs de sens. Il aura également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.

Quant aux projet de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau scolaire. Dans l'ensemble du premier cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imaginaire.

* Il est à noter que le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

VI. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **participer avec enthousiasme aux activités d'apprentissage en français** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de l'activité, – participer volontiers à l'activité, – démontrer un intérêt pour les mots et pour les sonorités;	→	A^{O}	↗	
• **prendre des risques dans son apprentissage du français** *Exemples :* – utiliser, en contexte, les nouveaux mots appris en français, – utiliser différents moyens pour se faire comprendre (ex. : gestes, autre formulation), – tenter d'orthographier des mots connus à l'oral mais nouveaux à l'écrit, – utiliser ses connaissances dans un contexte nouveau, – tenir compte de ses expériences antérieures pour relever un défi à sa mesure, – considérer les erreurs comme faisant partie du processus d'apprentissage;		→	→	A^{O}

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien de l'élève en immersion. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français (voir annexe 2).

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à l'apprentissage du français.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{O} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
$A^{=}$: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ORALE

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **manifester une compréhension globale de l'information entendue** *Exemple :* – exprimer sa compréhension par une mimique, par une action, par des remarques ou commentaires (fait oralement, et souvent dans sa langue maternelle);	A^m	↗		
• **dégager le sujet et les quelques éléments traités dans un discours soutenu par le visuel, la prosodie et les gestes** *Exemple :* – nommer le sujet et relever certains éléments qui se rapportent au sujet traité;	→	A^m	↗	
• **agir selon des directives simples** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée;	→	A^m	↗	
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un discours soutenu par le visuel, la prosodie et les gestes** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;		→	A^m	↗
• **dégager le sujet et les aspects traités dans des discours transmis par média électronique** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;		→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^* : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **dégager le sens global d'une très courte histoire illustrée, lue à haute voix et accompagnée de gestes** *Exemple :* – raconter, en quelques phrases, l'action principale qui se dégage de l'histoire (fait oralement et souvent dans sa langue maternelle).	A^m	↗		
• **dégager le sens global d'une courte histoire illustrée lue à haute voix et accompagnée de gestes** *Exemple :* – résumer l'action principale qui se dégage du texte;	→	A^m	↗	
• **associer des gestes aux paroles d'une chanson ou d'une comptine** *Exemple :* – mimer les actions suggérées par l'auteur dans une chanson ou dans une comptine;	→	A^m	↗	
• **dégager le sens global d'une chanson pour enfants** *Exemple :* – résumer les grandes lignes de la chanson;		→	A^m	↗
• **dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute** *Exemple :* – résumer l'action principale qui se dégage de l'histoire;		→	A^m	↗
• **réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments et de ses préférences** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à l'histoire. Relever un ou les passages qui suscitent cette réaction;		→	A^m	↗
• **réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face à une histoire. Relever les passages qui suscitent des sentiments ou des interrogations. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles, ou – énoncer son opinion sur les actions des personnages, leurs sentiments, etc.;		→	→	A^m
• **reconnaître les jeux de sonorité de la répétition, de la rime dans la chanson pour enfants** *Exemple :* – relever des mots qui ont une assonance semblable;		→	→	→

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

22

A^+ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^- : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les apprentissages se font principalement à partir :

- de la lecture, aux élèves, de courts textes illustrés, et cela dans diverses matières, et
- de courts dessins animés.

Note : Les présentations faites par les autres élèves peuvent également être utilisées pour développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage).*

L'appropriation de stratégies d'écoute de base et le développement d'une attitude de collaboration avec le locuteur permettront à l'apprenant de tirer profit de chaque situation d'écoute (voir CO4 et CO5).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir de textes lus aux élèves.

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	M	1re	2e	3e
• **apprécier des comptines, des rondes et des chansons d'expression française** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter une comptine, une chanson ou de participer à une ronde, ou – proposer d'écouter une chanson ou une comptine, ou – proposer de faire une ronde.	A^o	↗		
• **apprécier des chansons et des histoires d'expression française** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter une chanson ou une histoire, ou – proposer d'écouter une chanson, ou – participer à une discussion sur la chanson ou l'histoire, ou – demander à une personne-ressource si elle peut lire une histoire.	→	A^o	↗	
• **apprécier des textes de la littérature enfantine d'expression française présentés oralement** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter un texte de la littérature enfantine, ou – participer à une discussion sur le texte présenté, ou – demander à une personne-ressource si elle peut lire un texte de la littérature enfantine.		→	A^o	↗

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive face à la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En première année, l'accent est mis sur la chanson et la littérature enfantine. En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, ces deux médiums leur fournissent un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue leur permettant de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours, que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de celui-ci face à la langue française.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
reconnaître le rituel lié à des situations d'écoute – prêter attention aux indices et aux préparatifs qui entourent une situation d'écoute.	A^o	↗		
orienter son comportement vers l'écoute – cesser l'activité en cours. – se préparer mentalement à recevoir un message. – regarder la personne qui va parler;	→	A^o	↗	
faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations, du titre ou de l'annonce du sujet pour orienter son écoute – reconnaître que les illustrations, le titre et le sujet sont porteurs de sens. – décrire ce qu'il voit. – donner un sens aux illustrations. – décrire ce que le titre évoque chez lui. – nommer le sujet de la présentation. – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet. – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	A^o	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute pour orienter son écoute** – reconnaître le contexte dans lequel le discours s'inscrit. – établir des liens entre les activités entourant ce projet d'écoute. – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	→	A^o	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^o : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **utiliser le contexte de l'environnement et les illustrations pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le lieu où se déroulent la communication, l'activité en cours et le message entendu, – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des illustrations;	A°	↗		
• **utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation de la mimique (surpris, fâché, etc.) et du volume (chuchotement, cri, etc.);	A°	↗		
• **utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (rapide, parsemé de pauses, etc.) et de l'intonation (qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation, l'insistance, etc.);	→	A°	↗	
• **prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration** – prêter une oreille attentive au locuteur, – regarder le locuteur de préférence afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels (mimiques, gestes, etc.);	→	A°	↗	
• **établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire, – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer des images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;		→	→	A°
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'a plus de sens pour lui, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra de rétablir la communication;	→	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A¯ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
dégager le sens global du message contenu dans une illustration *Exemple :* – résumer en une phrase l'idée générale qui se dégage de l'illustration (fait oralement et souvent dans sa langue maternelle);	A^m	↗		
relier des symboles présents dans son environnement à leur signification *Exemple :* – décrire la fonction du symbole (fait oralement et souvent dans sa langue maternelle).	A^m	↗		
dégager le sens global du message contenu dans un court texte illustré *Exemple :* – résumer les grandes lignes du texte, nommer avec précision l'événement, les personnages, les animaux, les sentiments, les lieux, les objets, s'il y a lieu;		A^m	↗	
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques, ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;		→	A^m	↗
• **agir selon des directives simples** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le texte;		→	A^m	↗
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte de quelques paragraphes, accompagné d'illustrations** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;		→	→	A^m

• : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	M	1re	2e	3e
• **dégager le sens global d'une histoire à partir des illustrations** *Exemple :* – raconter en quelques phrases l'action principale qui se dégage des illustrations (fait oralement et souvent dans sa langue maternelle);	Am	↗		
• **dégager le sens global d'une courte histoire illustrée** *Exemple :* – résumer l'action principale qui se dégage du texte;		Am	↗	
• **dégager le sens global d'une histoire illustrée** *Exemple :* – résumer l'action principale en ajoutant quelques détails qu'il juge importants;		→	Am	↗
• **reconnaître les jeux de sonorité dans un poème ou une comptine** *Exemples :* – relever les mots ou les groupes de mots qui ont une assonance semblable, ou – relever les mots ou groupes de mots qui créent des effets particuliers;		→	Am	↗
• **trouver dans le texte les indices qui fournissent des renseignements sur la situation initiale et l'élément déclencheur** *Exemple :* – repérer les principaux personnages, le lieu, l'époque et l'événement qui déclenchent l'action;		→	→	Am
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face au récit en général. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever le ou les passages qui expliquent cette réaction;		→	→	Am

Contexte d'apprentissage

En immersion, les débuts de l'apprentissage de la lecture se font préférablement dans un contexte d'écriture collective en première année. Les idées, transmises par les élèves et transcrites par l'enseignant, sous forme de texte, servent de matériel de base pour l'enseignement de la lecture.

Les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. L'enseignant choisira :

- de courts textes et récits d'environ **50 à 85** mots dont **le contenu** :
  - s'apparente aux connaissances antérieures de l'élève et fournit de l'information concrète et familière,
  - développe les événements de façon linéaire ou logique,
  - présente des personnages, des lieux et des actions qui se rapprochent de l'imaginaire de l'élève de 6 ou 7 ans.

→ niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

Am : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- contient des phrases à structures répétitives et des répétitions de mots, tout en maintenant l'intérêt de l'élève;

- des textes dont **les illustrations** :
  - amènent l'élève à prédire le contenu,
  - dépeignent le contexte et le climat du récit, décrivent les personnages et les objets;

- des textes dont **le vocabulaire** :
  - est simple et connu de l'élève; sinon, l'enseignant doit lui apporter l'aide nécessaire en présentant le ou les nouveaux mot(s) en contexte et en modelant la ou les stratégie(s) qu'il utilise pour arriver à comprendre le mot nouveau;

- des textes dont **les phrases** :
  - présentent des structures répétitives tout en maintenant l'intérêt du lecteur,
  - sont constituées majoritairement d'une proposition et à l'occasion de deux propositions qui se rapprochent de la langue parlée correcte,
  - contiennent des liens explicites : des pronoms (il, elle, lui, etc.) et des marqueurs de relation (et, mais, parce que, pour, etc.).

En ce qui a trait au développement des stratégies de **gestion de la lecture (CÉ5)**, les concepteurs du programme d'études ont voulu respecter d'une façon particulière le rythme de développement des élèves. C'est pour cette raison que les **stratégies de base**, telles que l'utilisation des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques, ont été **regroupées** sous **un seul résultat d'apprentissage spécifique : utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots**.

Ce résultat d'apprentissage s'échelonne sur une période couvrant tout le premier cycle de l'élémentaire. Pour chaque descripteur, l'enseignant retrouve un indicateur de développement (ex. : ***stade de développement : fréquent en première année)***. Il doit donc prêter une attention toute particulière à ces indicateurs dans la planification des apprentissages et de l'évaluation.

Contexte d'évaluation

L'enseignant choisit un court texte correspondant aux caractéristiques de ceux utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude ou le thème du récit doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture. En général, les textes ne doivent pas contenir plus de quelques mots nouveaux, connus à l'oral, mais qui n'ont pas encore été lus de façon autonome par l'élève. Les textes visant à satisfaire des besoins d'information (CÉ1) devraient avoir entre **50 et 60 mots** et les courts récits (CÉ2) entre **60 et 85 mots**.

La lecture

CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **apprécier des textes de littérature enfantine d'expression française en situation de lecture partagée** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'une activité de lecture partagée, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour lire avec un pair.		↗	A°	↗

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En première année, dans le contexte de l'immersion, l'accent est mis sur le développement des habiletés à l'oral. C'est pourquoi on ne retrouve aucun résultat d'apprentissage spécifique en lecture à ce niveau scolaire. C'est par la manipulation des livres, la lecture en grand groupe ou avec un pair que l'élève prend contact avec les livres pour le plaisir.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le texte que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec le livre qu'ils viennent de regarder ou de lire.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de celui-ci face à la langue française.

↗ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A¯ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **reconnaître que l'écrit, formé d'illustrations et de symboles graphiques, est porteur de sens** – distinguer l'image du texte; – considérer l'illustration comme un élément donnant un sens au texte; – utiliser l'illustration comme indice à la prévision du texte;	A°	↗		
• **reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins** – reconnaître que l'environnement et les événements fournissent des indices sur la situation de lecture; – associer les indices fournis par l'environnement et par les événements entourant la lecture au but poursuivi;	→	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre pour mieux orienter sa lecture** – reconnaître que les illustrations et le titre sont porteurs de sens; – décrire ce qu'il voit; – interpréter les illustrations; – décrire ce que le titre évoque chez lui; – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet traité et des circonstances entourant la situation de lecture pour mieux orienter sa lecture** – nommer le sujet du texte; – se remémorer ce qu'il connaît du sujet; – reconnaître le contexte dans lequel le texte est présenté; – établir des liens entre l'activité de lecture et le sujet actuellement à l'étude; – imaginer ce que le contenu pourrait être;		→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A° : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	M	1re	2e	3e
• **s'inspirer des illustrations pour donner l'impression de lire** – interpreter les illustrations. – utiliser le vocabulaire, le style et le ton habituel de la lecture;	A°	↗		
• **s'appuyer sur les illustrations pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre l'interprétation de l'illustration et ce qu'il lit. – utiliser l'information tirée de l'illustration pour pallier un bris de compréhension.	→	A°	↗	
• **associer le langage oral au symbole écrit** – reconnaître qu'il y a un lien entre les mots que l'on dit et les mots que l'on lit.	→	A°	↗	
• **utiliser ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension** – reconnaître la fonction des lettres. – reconnaître le rôle des espaces entre les mots. – reconnaître que la phrase est constituée de mots reliés par le sens;	→	A°	↗	
• **poser des questions pour mieux comprendre ou pour affiner sa compréhension** – reconnaître qu'il y a un bris de compréhension. – identifier, avec ou sans aide, l'élément qui pose problème. – faire appel aux stratégies connues pour rétablir la compréhension. – formuler des questions qui permettront d'éclaircir les points qui posent problème si la difficulté persiste;		→	A°	↗
• **utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots** – les indices visuels : • reconnaître les mots présentés sous forme de logo dans l'environnement à partir d'indices tels que le contexte physique, la longueur du mot (***stade de développement : maternelle, mais inconstant***). • reconnaître les mots instantanément à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres, etc. (***stade de développement : fréquent en première année***). • reconnaître un mot instantanément à partir de la combinaison de la forme du mot et de certains traits distinctifs (***stade atteint vers l'âge de huit ans***). • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte. – les indices sémantiques : • utiliser les indices fournis par les illustrations. • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot. – les indices syntaxiques : • utiliser ses connaissances du concept de la phrase. • reconnaître que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase (***stade de développement : fréquent en première année***). • utiliser ses connaissances de la fonction des mots dans la phrase (***stade de développement : fréquent en deuxième année***). • construire le sens de la phrase à partir des indices recueillis. – la correspondance entre les lettres et les sons (***stade de développement fréquent, mais inconstant à la maternelle***) : • reconnaître qu'il existe une relation régulière entre l'oral et l'écrit. • reconnaître les lettres (***stade de développement prévu : première année***).		→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A° : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• associer les sons aux lettres (***stade de développement prévu : première année***). – les syllabes : • reconnaître que la syllabe est la fusion de deux ou plusieurs lettres (***stade de développement prévu : première année***). • reconnaître que le décodage est un moyen pour identifier des mots. • établir la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : les syllabes simples (CV) – (***stade de développement prévu : première année***). les syllabes complexes (CVC, VC, CCV, CVV) – (***stade de développement prévu : deuxième année***). les syllabes peu fréquentes (CVVV, CVVC, CCVC, CCVVC, etc.) – (***stade de développement prévu : troisième année***). • vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte;				
• **faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension** – rendre disponible ce qu'il connaît sur le sujet, – établir des liens entre ce qu'il connaît déjà sur le sujet et ce qu'il vient de lire pour reconstruire le sens du texte;		→	→	A^{o}
• **expliquer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte** – parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture du texte, – parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture, – parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture, – expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées, – expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un mot nouveau, – parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture;		→	A^{o}	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
initier une conversation, répéter et s'exprimer à l'aide de quelques mots	A^m	↗		
produire un court message pour, par exemple, exprimer ses besoins ou décrire son environnement, en situation interactive et non interactive *Exemples :* – donner quelques caractéristiques d'un objet : • à qui appartient l'objet, • comment il l'a reçu, • comment il l'utilise, • en quoi cet objet est spécial, ou – donner quelques caractéristiques d'une photo ou d'un dessin : • les circonstances entourant la photo ou le dessin (qui l'a prise ou qui l'a fait, à quelle occasion, etc.), • en quoi elle ou il est spécial;	→	A^m	↗	
• **poser des questions et répondre celles qui lui sont adressées en situation interactive** *Exemples :* – formuler une question qui lui permettra d'obtenir l'information recherchée, d'obtenir des clarifications, etc., ou – formuler une réponse qui permettra à son interlocuteur d'obtenir l'information recherchée;	→	→	A^m	↗
• **relater un événement ou une expérience personnelle, en situation interactive et non interactive** *Exemple :* – nommer la ou les personnes en cause. Décrire les moments les plus importants de l'événement ou de l'expérience;		→	→	A^m
• **décrire une réalité selon plusieurs aspects, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – nommer la personne, l'animal, l'objet ou le lieu en question. Cerner les aspects à comparer tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l'habitat de l'animal, la fonction d'un édifice, etc. Comparer, pour chaque aspect retenu, une ou plusieurs caractéristiques en employant un vocabulaire précis;		→	→	A^m

→ : niveau intermédiaire d'independance; soutien fréquent
→ : niveau avance d'independance; soutien occasionnel

A : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.

Pour satisfaire ses besoins de *COMMUNIQUER ORALEMENT*, l'élève pourra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **réciter une comptine et chanter des chansons en groupe**	A^m	↗		
• **improviser un court dialogue dans un contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle**	→	A^m	↗	
• **faire, en groupe, la lecture expressive d'un texte connu**		→	A^m	↗

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant et authentique, il faut offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage. En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément (discussion sur un sujet donné, résolution de problèmes, planification d'une activité avec un partenaire, rétroaction, etc.).

En situation d'apprentissage, les thèmes choisis pour les échanges (interaction) et pour les présentations (exposé) peuvent provenir de diverses matières. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes. Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations et les échanges des élèves doivent être courts et bien structurés. L'accent doit être mis :

- sur le sens du message,
- sur l'utilisation correcte du vocabulaire relié au sujet à traiter ou à la représentation de leur monde imaginaire, et également
- sur les habiletés d'écoute en situation d'interaction.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

→ niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^m : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **utiliser correctement le vocabulaire de la salle de classe dans des phrases simples** – reconnaître l'importance d'utiliser le terme juste pour communiquer son message, – employer des mots précis pour nommer la réalité de la salle de classe (*les objets de la classe, les jeux, les activités, les personnes*, etc.), pour situer des objets les uns par rapport aux autres (*sous, sur, à côté, dans*, etc.);	→	A^m	↗	
• **utiliser correctement le vocabulaire de ses expériences quotidiennes** – reconnaître l'importance d'utiliser le terme juste pour communiquer son message, – employer des mots précis : • pour nommer les choses qui l'entourent, • pour décrire une personne, un objet ou un lieu familier, • pour décrire l'action en cours;	→	A^m	↗	
• **respecter l'intonation dans les structures de phrases interrogatives et exclamatives** – reconnaître l'importance d'utiliser la bonne intonation pour permettre une meilleure compréhension de son message, – utiliser l'intonation appropriée pour marquer le questionnement, le doute, la surprise, etc.;		↦	A^m	↗
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases pour exprimer ses besoins** – reconnaître l'importance d'utiliser le terme juste et la structure de phrase appropriée pour communiquer son message, – employer les termes précis pour exprimer ses besoins sur le plan de l'organisation de son environnement physique, de l'organisation de son travail ou de la résolution d'un conflit avec ses pairs, – ordonner correctement les mots pour marquer l'interrogation ou la négation;		↦	A^m	↗
• **faire les liaisons les plus courantes** – la liaison : • entre le déterminant et le nom (un animal), • entre l'adjectif et le nom (un bon ami), • entre le pronom et le verbe (ils ont);		↦	→	A^m
• **utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte** – reconnaître qu'en français le choix du déterminant est lié au genre du nom qu'il détermine, – utiliser, dans les cas usuels, le genre du déterminant qui s'accorde avec le nom auquel il se rapporte;		↦	→	A^m
• **utiliser correctement le temps présent des verbes usuels** – reconnaître que le temps présent indique une action en cours, – reconnaître que le temps présent est une forme particulière du verbe conjugué, – utiliser la forme correcte du verbe au présent, conjugué à la personne qui fait l'action;		↦	→	A^m
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement** – nommer l'événement par son nom (une visite, un voyage, un accident, etc.).		↦	→	A^m

↦ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	M	1re	2e	3e
– nommer le lieu, le temps, les personnes en cause en employant les termes justes (le centre culturel, en face de l'hôpital, la semaine dernière, le pompier, etc.);				
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant sur la forme de son message**		→	→	A°
– reconnaître que la rétroaction de l'enseignant a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par l'enseignant (choix des mots, structures de phrases), – utiliser les changements proposés par l'enseignant dans les situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;				
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités**		→	→	→
– employer les mots qui servent à comparer : plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.;				

→ niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A autonomie de l'élève, RA observable, qualifiable
A autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter** – reconnaître l'importance du remue-méninges pour explorer un sujet à traiter. – faire ressortir les mots qui viennent en tête lorsqu'on mentionne le sujet à traiter.	→	A^{O}	↗	
• **participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet** – faire ressortir différents aspects du sujet et le vocabulaire correspondant.		→	A^{O}	↗
• **établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation** – préciser les conditions de production telles que : • les règles de fonctionnement du groupe : la distribution des rôles, l'application à la tâche, le droit de parole, le milieu de travail (volume de la voix et rangement). • les étapes de production, • l'échéancier (le temps alloué pour chaque étape), • le calendrier des présentations, – préciser les critères de production qui assureront la compréhension du message : • quantité minimum d'information requise, • les éléments de la prosodie auxquels il faut prêter une attention spéciale, • l'utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation, etc.;		→	→	A^{O}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{O} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{Q} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **s'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes** – manipuler l'objet, l'illustration de manière à mettre en évidence les caractéristiques qu'il veut présenter, – se placer devant le public de manière à ce que les gestes nécessaires à la compréhension soient visibles par tous;	→	A°	↗	
• **tirer profit du remue-méninges sur le sujet et sur le vocabulaire**		↠	A°	↗
• **tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation**		↠	→	A°

↠ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A¯ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
› **utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation, de la mimique (surpris, fâché, etc.) et du volume (chuchotement, cri, etc.);	A°	↗		
› **utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (rapide, entrecoupé de pauses, etc.) et de l'intonation (qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation et l'insistance);	›	A°	↗	
• **prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage** – prêter une oreille attentive, – regarder le locuteur si nécessaire;	›	→	A°	↗
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra de rétablir la communication;	›	→	A°	↗
• **établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire;		›	→	A°
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;		›	→	A°

› : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A" : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **transcrire ses idées en utilisant le dessin et l'approximation de lettres ou de mots**	A[m]			
• **reproduire un mot tel que son nom**	A[m]			
• **construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses goûts, décrire son environnement**	↗	A[m]	↗	
• **construire plusieurs phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses préférences et ses besoins ou pour transmettre une invitation**	↗	→	A[m]	↗
• **rédiger quelques phrases pour, par exemple, décrire une réalité ou pour relater un événement**		↗	A[m]	↗
• **rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, exprimer ses goûts et ses préférences, pour décrire un environnement ou un événement**		↗	→	A[m]

L'écriture

PÉ2. L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **exprimer son monde imaginaire en utilisant le dessin, l'approximation de lettres ou les mots**	A[m]			
• **construire un court texte à structure répétitive**	↗	A[m]	↗	
• **construire un court texte de quelques phrases pour conclure une histoire collective**		A[m]	↗	
• **construire un texte de plusieurs phrases pour présenter l'action et le dénouement d'une histoire collective ou d'une histoire lue ou entendue**		↗	A[m]	↗
• **rédiger quelques phrases pour conclure une histoire collective ou une histoire lue ou entendue**		↗	A[m]	↗
• **rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations**		↗	→	A[m]

↗ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A[o] : autonomie de l'élève, RA observable, qualifiable
A[m] : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En première année, l'apprentissage de l'écriture se déroule en trois phases, dont les deux premières font l'objet d'un travail systématique.

- L'élève apprend d'abord à **reproduire** correctement un message dont **il s'est approprié le sens**.
- Il apprend ensuite à **construire** des phrases et de courts textes à partir de modèles afin de se familiariser avec la langue écrite (sens de la phrase, orthographe des mots, calligraphie). Dans ce contexte, l'élève choisit les idées qu'il veut exprimer et les organise en utilisant des modèles de structure de phrase à compléter.
- Finalement, il **rédige** des phrases (dans le but d'informer) et de courts textes (pour représenter son monde imaginaire). Dans ce contexte, l'élève choisit les idées qu'il veut exprimer et les organise dans une phrase de son cru. En immersion, cette troisième phase se fait avec l'appui de l'enseignant, spécialement en ce qui a trait au respect de la structure correcte de phrases.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant doit guider l'élève dans la révision de son texte afin que ce dernier acquière une démarche de révision de texte et développe ainsi les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser son texte. Selon le résultat d'apprentissage PÉ3, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction (PÉ5) sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix de son texte) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas d'un livre collectif, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide l'élève en corrigeant ce qui n'est pas propre à son niveau scolaire.

Ces situations d'apprentissage visent, entre autres, à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite :

- le choix des mots pour exprimer ses idées,
- l'ordre des mots dans la phrase,
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- phase de planification commune,
- phase de réalisation individuelle,
- phase de révision dirigée par l'enseignant.

C'est à partir de la copie de travail révisée par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle**	→	A^m	↗	
• **orthographier correctement des mots familiers**		→	A^m	↗
• **vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres et les noms de lieux familiers** – reconnaître que les noms propres se distinguent des noms communs par l'emploi de la majuscule, – repérer les noms propres de personnes et les noms de lieux, – vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres, – apporter les changements nécessaires;		→	→	A^m
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **déterminant + adjectif + nom,** – **déterminant + nom + adjectif,** – repérer l'adjectif et vérifier sa position par rapport au déterminant et au nom, – déplacer les mots, si nécessaire;		→	→	A^m
• **vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases affirmatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom, un nom propre ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul, un verbe + son ou ses compléments obligatoires ou un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, – apporter les changements nécessaires;		→	→	A^m

→ niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^m : autonomie de l'élève, RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève, RA à mesure quantifiable
↗ consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	M	1re	2e	3e
• **participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet** – faire ressortir les mots qui lui viennent en tête lorsqu'on mentionne le sujet à traiter;	→	A°	↗	
• **participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet** – évoquer les mots et les images reliés au sujet à traiter, – regrouper en catégories les éléments illustrant divers aspects du sujet à traiter;	·	→	A°	↗
• **établir, avec l'aide de l'enseignant, les paramètres du projet d'écriture et les critères de production** – ressortir ensemble les conditions de production telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : la distribution des tâches, l'application à la tâche, le droit de parole, le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • les sources d'information possibles, • le temps alloué pour compléter le travail, etc., – ressortir ensemble les critères de production qui assureront une meilleure communication : • la quantité minimale d'information requise, • les exigences minimales en ce qui concerne la forme, – explorer le genre de format de la présentation finale, – prévoir un code pour noter ses interrogations en cours de rédaction, – prévoir des mécanismes pour faciliter la révision du texte;		·	→	A°

· : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A° : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes** – reconnaître qu'il existe une relation entre l'oral et l'écrit. – prononcer le mot à voix basse ou dans sa tête. – établir la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. – utiliser les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes;	→	→	A^{O}	↗
• **tirer profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées** – se remémorer le sujet et les aspects explorés lors du remue-méninges. – utiliser des points de repère tels que l'illustration qui accompagne le mot ou ses connaissances du code écrit pour retrouver un mot précis. – vérifier si le mot repéré transmet l'idée recherchée. – transcrire le mot conformément au modèle;	→	→	A^{O}	↗
• **tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet**		→	→	A^{O}

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **utiliser la terminologie appropriée :** le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants;	→	→	A^{O}	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** mots, phrases, majuscule et point;		→	→	A^{O}

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**M**	**1re**	**2e**	**3e**
• **vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché** – vérifier si la phrase est porteuse de sens. – vérifier si elle correspond à ce qu'il voulait dire. – vérifier si l'ordre des mots et des groupes fonctionnels permettent de bien exprimer sa pensée. – apporter les changements nécessaires;		→	→	A^{m}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance, soutien occasionnel

A^{O} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	M	1re	2e	3e
• **modifier sa phrase pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'un groupe du sujet et un groupe du verbe; – lire la phrase en essayant de «voir» s'il est possible de la préciser ou de l'embellir en ajoutant un complément ou un groupe du complément; – ajouter le complément ou le groupe complément qui semble le plus approprié; – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	→	A^{O}

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	M	1re	2e	3e
• **recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers**	→	→	A^{m}	↗
• **recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute; – choisir l'outil de référence qui semble le plus approprié; – vérifier la correspondance entre le mot à vérifier et le modèle; – apporter les changements nécessaires;		→	→	A^{m}

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra:	M	1re	2e	3e
• **consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots**	→	A^{O}	↗	
• **consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots**	→	→	A^{O}	↗
• **consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant :** – **pour connaître le sens concret d'un mot,** – **pour vérifier l'orthographe d'un mot,** – **pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne;**		→	→	A^{O}

→ niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{O} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

• La langue et le développement de l'individu

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

1. L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.
2. L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.
3. L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.
4. Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.
5. L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.
6. La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première : programme d'études*, de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

BEST COPY AVAILABLE

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français aux études sociales. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute*.

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : premier cycle*, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

BEST COPY AVAILABLE

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite.
- identifier l'objet d'apprentissage.
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage.
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activations des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende

activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant

activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)

activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'apprenant pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet (bilan) :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

• Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/ apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : La valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.
2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique: des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.
3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.
4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.
5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.
6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.
7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre

les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

- **Implications pédagogiques**

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages, en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,

- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,

- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de première année qui veut amener ses élèves à **exprimer leurs idées devant un petit groupe**. Il profite du thème d'études sociales *Moi et les autres*, sujet A : Mon école, thème qu'il a déjà amorcé avec ses élèves. Après avoir travaillé la section sur les responsabilités des gens à l'école, il s'apprête à aborder les questions d'ordre social sur les règlements et sur la coopération dans la classe. D'après lui, c'est le moment tout indiqué pour mettre l'accent sur les habiletés de participation et les attitudes envers les partenaires.

L'enseignant sait que les élèves ont eu très peu l'occasion d'analyser et **d'exprimer ce qui se passe dans leur tête** lorsqu'ils font un travail de groupe, et cela même dans leur langue maternelle. Il devra donc **développer cette habileté** chez les élèves et développer également **le vocabulaire** pour qu'ils puissent s'exprimer sur ce sujet. Comme ces apprentissages nécessitent un long processus, au cours des prochaines semaines, il placera régulièrement les élèves en situation de travail avec un partenaire. Il écrira également sur une affiche les observations des élèves afin de faire ressortir le vocabulaire entourant ce domaine de la pensée.

Planification de l'enseignant

	Français	Études sociales
Critères de réussite personnelle	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé	Développement de l'habileté à exprimer leurs idées devant un petit groupe.	Nécessité des règlements pour faciliter la vie en groupe.
Objet d'apprentissage	PO1 Produire un court message pour, par exemple, exprimer ses besoins ou décrire son environnement, en situation interactive ou non interactive, p. 28. PO3 Utiliser correctement le vocabulaire de ses expériences quotidiennes, p. 30. PO4 Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter, p. 32.	Thème : *Moi et les autres*, sujet A : Mon école. (p. 8) : • Questions d'ordre social : Devrait-on avoir des règlements? • Concepts : règlement, coopération et respect. • Habileté de participation : dans des discussions, respecter le droit de parole de chacun et coopérer lors d'un travail de groupe. • Objectifs d'attitudes : développer une attitude de coopération avec les élèves et les adultes et un sentiment de satisfaction en tant que membre responsable de l'école.

	Français	Études sociales
Complexité de l'objet d'apprentissage	1. Prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'on parle. 2. Reconnaître l'importance du remue-méninges pour trouver les mots nécessaires pour exprimer leurs idées en français. 3. Prendre le risque de s'exprimer devant un petit groupe.	1. Reconnaître le bien-fondé des règlements. 2. Prendre conscience du fait que nos actions ont une influence sur nous et sur les autres.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Études sociales

1. **Susciter un intérêt** pour cet apprentissage à partir de ce que l'enseignant a observé au cours des activités précédentes.
2. Expliquer comment les activités qu'ils réaliseront dans les prochains jours leur permettront de mieux exprimer leurs idées en français.

Développement du concept *règlement*

1. **Susciter un intérêt** pour cette étude sur les règlements à partir de ce qui a été observé en classe ou à l'école.
2. **Activer les connaissances antérieures** des élèves : profiter de la situation présentée ci-après pour faire ressortir ce qui a contribué et ce qui a nui au bon déroulement de la discussion.

Activer les connaissances antérieures des élèves : profiter d'une situation où les élèves ont à donner leur opinion sur un sujet pour les amener à prêter une attention particulière au déroulement de la discussion (ex. : Comment faire pour que le vestiaire reste propre et que tout soit bien rangé). Noter leurs suggestions au tableau. Après la discussion, leur demander ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils veulent exprimer leurs idées, comment ils trouvent les mots pour les exprimer, etc.

Poursuivre tout en tenant compte de la discussion en groupe. Discuter de l'importance des règlements (ou règle de vie, selon le vocabulaire utilisé en classe) : D'où vient le fait qu'on ait des règlements lorsqu'on discute en grand groupe? Qui a fait les règlements? Qui doit observer les règlements? Quand je ne respecte pas les règlements lors d'une discussion, qu'est-ce qui m'arrive? Qu'est-ce qui arrive aux autres?

À la suite de cette discussion en grand groupe, demander aux élèves s'ils ont tous eu l'occasion d'exprimer leurs idées. Leur demander s'il y aurait un autre moyen pour que tous les élèves puissent dire ce qu'ils pensent. Leur dire que dans les prochains jours, ils auront l'occasion de travailler en petit groupe afin que tous puissent avoir l'occasion de dire ce qu'ils pensent.

BEST COPY AVAILABLE

Modelage

Une fois que les élèves ont fait part de leurs observations, l'enseignant décrit ce qui ce passe dans sa tête lorsqu'il participe à une discussion. Par exemple, il décrit que lorsqu'il doit participer à une discussion, il se prépare en pensant :

- à la tâche qu'il doit accomplir,
- à ce qu'il sait déjà sur le sujet,
- à ce qu'il croit être le plus important à dire,
- aux mots qui vont lui permettre de bien exprimer ses idées,
- à ce qu'il ressent à ce moment-là, s'il se sent en confiance ou un peu nerveux.

Durant la discussion :

- il dit ce qui, d'après lui, est le plus important pour le groupe,
- il écoute ce que les autres disent :
  - pour savoir si ce qu'il pensait était juste,
  - pour avoir d'autres idées,
  - pour ne pas répéter ce qu'ils ont déjà dit.

Après la discussion :

- il pense à ce qu'il ressent; s'il est très content ou juste un peu,
- il pense à ce qu'il a dit et si c'était les meilleures choses à dire ou encore la meilleure façon de les dire,
- il pense à ce qu'il pourrait faire la prochaine fois pour que ce soit encore mieux.

Développement des concepts : *règlements, respect et coopération*

Présenter le sujet à l'étude (voir l'activité présentée ci-dessous).

Pratique guidée (1)

1. Présenter le premier sujet de discussion en petit groupe : les règlements dans la salle de classe. Inviter les élèves à participer à un remue-méninges pour faire ressortir les règlements dans la salle de classe. Mentionner que ce remue-méninges leur permet de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà sur le sujet. Il leur permet également de trouver les bons mots pour exprimer leurs idées.
2. Présenter l'activité de groupe en leur disant, qu'à partir du remue-méninges et de leurs connaissances sur le sujet, ils choisiront un règlement de classe qu'ils présenteront aux autres membres de leur équipe. Mentionner que pour la présentation, ils devront :
   - nommer le règlement choisi et quand on l'applique,
   - expliquer pourquoi on a ce règlement.

BEST COPY AVAILABLE

3. Demander aux élèves s'ils ont des idées sur la façon de commencer leur présentation, par exemple :

   « J'ai choisi ce règlement : (*le nom du règlement*) ».

   « Ce règlement est utile surtout quand (*contexte d'application*) ».

   « Ce règlement est important parce que (*raison de son utilité*) », etc. Écrire les suggestions des élèves sur une affiche. Reformuler les phrases correctement pour qu'elles respectent la structure correcte de la langue parlée.

4. Ajouter qu'après la présentation de chaque membre de l'équipe, ils discuteront des conséquences pour la personne qui ne respecte pas le règlement et des conséquences pour les autres personnes du groupe.

5. Guider les élèves dans leur préparation en leur demandant de choisir, à partir du remue-méninges et de leurs connaissances, un règlement et l'information qu'ils veulent transmettre. Les inviter à penser à ce qu'ils croient être le plus important à dire et aux mots et aux phrases qui vont leur permettre de bien exprimer leurs idées.

6. Puis, les inviter à se placer en petit groupe d'environ trois élèves. À tour de rôle les élèves présentent, à leurs partenaires, le règlement qu'ils ont choisi.

1. À partir des présentations et des discussions en petit groupe, amener les élèves à voir comment le comportement de chaque personne est important pour assurer le respect des autres personnes et leur sécurité, de même que la propreté des lieux. Écrire sur une affiche les commentaires des élèves sous forme de tableau synthèse.

2. Revenir sur leur expérience en petit groupe afin de faire ressortir l'importance de respecter les autres lorsqu'ils prennent la parole. Voir ensemble comment le fait d'écouter les autres lorsqu'ils parlent leur permet non seulement de montrer leur **respect** pour cette personne, mais également d'apprendre beaucoup. Chercher ensemble d'autres exemples de **coopération** au cours de cette activité (le remue-méninges en est un exemple).

3. Demander aux élèves si leur travail en petit groupe s'est bien déroulé. Ont-ils eu besoin de se donner des règlements pour bien travailler? Si oui, comment les ont-ils choisis et pourquoi? Si non, quand ont-ils besoin de règlements? Est-ce possible d'avoir des règlements sans que personne n'en parle (règlements implicites qui découlent d'un savoir-faire commun)?

Faire un retour sur son habileté à exprimer ses idées devant un petit groupe. Demander à quelques élèves comment ils se sentent maintenant que l'activité est presque terminée et d'expliquer ce qui s'est passé dans leur tête au moment de choisir le sujet de leur présentation et durant la présentation et la discussion.

Note : L'enseignant sait que les élèves auront sans doute de la difficulté à exprimer ce qui se passe dans leur tête. Cet exercice de métacognition requiert un certain degré de conscience que les élèves n'ont pas nécessairement à ce moment-ci. Il pose donc quelques questions pour **guider la réflexion** et donne des exemples semblables à ceux fournis lors du modelage fait précédemment.

Développement des concepts : *règlements, respect et coopération*
Présenter le sujet à l'étude (voir l'activité présentée ci-dessous).

Pratique guidée (2)

1. Organiser une activité semblable à la précédente. Présenter le deuxième sujet de discussion en petit groupe : les règlements à l'intérieur de l'école. Inviter les élèves à participer à un remue-méninges pour faire ressortir :
   - les différents endroits à l'intérieur de l'école où ils doivent respecter les règlements (corridor, gymnase, bibliothèque, salle à dîner, salle de toilettes, etc.),
   - les règlements associés à chacun de ces endroits.

   Mentionner que ce remue-méninges, en plus de leur permettre de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà, leur permet d'organiser leurs idées.

   Préciser que pour la présentation, chaque membre du groupe devra :
   - nommer l'endroit choisi à l'intérieur de l'école,
   - nommer le règlement choisi et quand on l'applique,
   - expliquer pourquoi on a ce règlement.

   Ajouter qu'après la présentation de chaque membre, ils discuteront des conséquences pour la personne qui ne respecte pas le règlement et des conséquences pour les autres personnes du groupe.
2. Guider les élèves dans leur préparation, en leur demandant de choisir, à partir du remue-méninges et de leurs connaissances, un règlement et l'information qu'ils veulent transmettre. Les inviter à penser à ce qu'ils croient être le plus important à dire et aux mots et aux phrases qui vont leur permettre de bien exprimer leurs idées.
3. Puis, les inviter à se placer en petit groupe d'environ trois élèves. À tour de rôle les élèves présentent, à leurs partenaires, le règlement qu'ils ont choisi.

BEST COPY AVAILABLE

Études sociales

1. À partir des présentations et des discussions en petit groupe, amener les élèves à voir comment le comportement de chaque personne est important pour assurer le respect des autres personnes et leur sécurité, de même que la propreté des lieux. Écrire sur une affiche les commentaires des élèves sous forme de tableau synthèse.
2. Revenir sur leur expérience en petit groupe afin de faire ressortir l'importance de respecter les autres lorsqu'ils prennent la parole. Voir ensemble comment le fait d'écouter les autres lorsqu'ils parlent leur permet non seulement de montrer leur **respect** pour cette personne, mais également d'apprendre beaucoup. Chercher ensemble d'autres exemples de **coopération** au cours de cette activité (le remue-méninges en est un exemple).
3. Demander aux élèves si leur travail en petit groupe s'est bien déroulé. Ont-ils eu besoin de se donner des règlements pour bien travailler? Si oui, comment les ont-ils choisis et pourquoi? Si non, quand ont-ils besoin de règlements? Est-ce possible d'avoir des règlements sans que personne n'en parle (règlements implicites qui découlent d'un savoir-faire commun)?

Faire un retour sur leur habileté à exprimer leurs idées devant un petit groupe. Demander à quelques élèves de décrire ce qu'ils ressentent maintenant que l'activité est presque terminée et d'expliquer ce qui s'est passé dans leur tête au moment de choisir leur sujet de présentation. Guider la réflexion par des questions et des exemples semblables à ceux fournis lors du modelage fait précédemment. Expliquer l'importance de bien se préparer à une présentation ou à une discussion et également l'importance de se dire qu'on est capable puisqu'on s'est bien préparé.

Développement des concepts : *règlements, respect et coopération*
Présenter le sujet à l'étude (voir l'activité présentée ci-dessous).

Pratique coopérative

1. Organiser une activité semblable aux précédentes. Présenter le troisième sujet de discussion en petit groupe : les règlements à l'extérieur de l'école, soit dans la cour de récréation, dans l'autobus qui les conduit à l'école et les ramène à la maison ou encore les règlements pour les piétons, pour les élèves qui viennent à l'école à pied. Inviter les élèves à participer à un remue-méninges pour faire ressortir les règlements associés à chacun de ces endroits.

Revenir sur l'importance du remue-méninges (le remue-méninges nous aide à penser à ce que l'on sait déjà, il nous permet de prendre connaissance des idées des autres, il nous aide aussi à trouver les bons mots pour exprimer nos idées, etc.). Préciser que pour la présentation, chaque membre du groupe devra :

- nommer l'endroit choisi à l'extérieur de l'école,
- nommer le règlement choisi et quand on l'applique,
- expliquer pourquoi on a ce règlement.

Ajouter qu'après la présentation de chaque membre, ils discuteront des conséquences pour la personne qui ne respecte pas le règlement et des conséquences pour les autres personnes du groupe.

2. Inviter les élèves de chaque équipe à se préparer ensemble comme ils l'ont fait lors des deux activités précédentes.
3. À tour de rôle, les élèves présentent, à leurs partenaires, le règlement qu'ils ont choisi.
4. À la suite des présentations et des discussions, inviter les membres de chaque groupe à dire comment ils se sont préparés en vue de cette activité, s'ils croient avoir utilisé les bons mots pour exprimer leurs idées et comment ils se sentaient lorsqu'ils parlaient.
5. Faire un retour en grand groupe sur le contenu des présentations et des discussions (voir l'activité ci-dessous).

1. À partir des présentations et des discussions en petit groupe, amener les élèves à voir comment le comportement de chaque personne est important pour assurer le respect des autres personnes et leur sécurité, de même que la propreté des lieux. Écrire sur une affiche les commentaires des élèves sous forme de tableau synthèse.
2. Revenir sur leur expérience en petit groupe afin de voir si leur façon de fonctionner leur permet de coopérer et de respecter les autres.

Faire un retour sur leur habileté à se préparer en vue d'une présentation à un petit groupe et sur leur habileté à exprimer leurs idées devant un petit groupe. Demander à quelques élèves d'expliquer ce qui s'est passé dans leur tête au moment de choisir leur sujet de présentation. Guider la réflexion par des questions et des exemples.

BEST COPY AVAILABLE

Français

Études sociales

Pratique autonome – évaluation des apprentissages en français :

À ce moment-ci, l'enseignant doit juger si les élèves ont eu suffisamment de pratiques pour évaluer leurs apprentissages en français. S'il juge que les élèves sont prêts, il peut utiliser l'activité proposée ci-dessous pour évaluer les apprentissages tels qu'énoncés dans la section **Objet d'apprentissage**, p. 57. S'ils jugent que les élèves ont besoin d'autres pratiques guidées ou d'autres pratiques coopératives, il peut utiliser l'activité proposée ci-dessous. Ce choix ne l'empêche pas d'évaluer l'acquisition des concepts en études sociales.

Évaluation formative des apprentissages en études sociales

À ce moment-ci, les élèves ont vu divers aspects des concepts de base pour réaliser une activité synthèse. Proposer une activité au cours de laquelle les élèves devront faire appel à **leur conception des mots *règlements, coopération et respect*** pour arriver à trouver une solution à un problème donné. Par exemple, la classe de madame X vient de recevoir un petit hamster en cadeau. Après quelques jours, toutes les activités de la classe sont perturbées par la présence de l'animal. L'attention des élèves est constamment dirigée vers l'animal. La cage déborde de nourriture et elle n'est pas entretenue. Que faire pour garder l'animal en classe et pour poursuivre les activités normalement?

Note : L'enseignant peut choisir le moyen qu'il juge le plus approprié pour recueillir l'information sur le cheminement des élèves. Dans ce cas-ci, un dessin accompagné d'une présentation orale ou encore un dessin accompagné de deux ou trois phrases construites à partir des affiches-synthèses produites au cours des activités précédentes pourrait être utilisé.

Les critères de notations peuvent être les suivants :

L'élève :

- identifie le problème,
- fournit une solution qui reflète la coopération,
- explique le lien entre le problème et la solution proposée.

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au premier cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au premier cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières, présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au premier cycle de l'élémentaire.

	1re année	**2e année**	**3e année**
Matières intégrées	Français et études sociales	Français et mathématiques	Français et sciences
Domaines visés	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite
Objet d'apprentissage visé en français	PO1 – Produire un court message pour, par exemple, exprimer ses besoins ou décrire son environnement en situation interactive ou non, p. 28. PO3 – Utiliser correctement le vocabulaire de ses expériences quotidiennes, p. 30. PO4 – Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter, p. 32.	CÉ1 – Dégager le sujet et les aspects traités dans un texte portant sur un sujet familier : nommer le problème et identifier la ou les solutions, p. 23. – Agir selon des directives simples, p. 23. CÉ4 – reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte, p. 27 CÉ5 – Utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots : utiliser les indices fournis par les illustrations, p. 29. – Faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension, p. 30.	PÉ1 – Rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, …décrire un événement (dans ce cas-ci, une observation scientifique), p. 43. PÉ3 – Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut, p. 46. PÉ5 – Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots, p. 51.

BEST COPY AVAILABLE

	1re année	2e année	3e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	**Études sociales :** Thème : Moi et les autres, sujet A : Mon école – Questions d'ordre social : Devrait-on avoir des règlements? – Concept : règlement, coopération et respect. – Habileté de participation : dans des discussions, respecter le droit de parole de chacun et coopérer dans un travail de groupe. – Objectifs d'attitudes : développer une attitude de coopération avec les élèves et les adultes et un sentiment de satisfaction en tant que membre responsable de l'école. (Études sociales : élémentaire - immersion : programme, p. 8)	**Mathématiques :** Domaine : Le nombre (les opérations numériques) – Utiliser différentes méthodes d'addition et de soustraction des nombres entiers positifs jusqu'à 100 dans un contexte de résolution de problème, *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques (M-12), 1995, p. 92.*	**Sciences :** Thème A : Roches et minéraux – Démontrer une connaissance des matériaux qui composent la croûte terrestre et démontrer son habileté à classifier ces matériaux (Sciences à l'élémentaire, 1997, p. B-14 et B-15).
Particularités de la démarche d'apprentissage	Le modelage présente l'analyse que l'enseignant fait de la tâche afin de voir comment il pourrait bien se préparer à accomplir cette tâche. Ensuite, il analyse tous les moyens qu'il a à sa disposition pour aborder cette tâche. Cette façon de faire lui permet de se placer dans un climat de confiance, car il sait exactement ce qu'il doit faire et comment il le fera. Étant donné la complexité de l'apprentissage, l'enseignant a planifié plus d'une pratique guidée pour permettre aux élèves de mieux s'approprier l'objet d'apprentissage complexe. Après la pratique coopérative, il jugera si les élèves ont eu suffisamment de pratiques pour s'approprier l'objet d'apprentissage.	Dans cet exemple, l'enseignant a cru bon faire plusieurs pratiques coopératives afin de s'assurer que les élèves puissent voir toutes les façons de présenter des données pour résoudre un problème en mathématiques. Il s'est basé sur les différentes présentations des problèmes dans le matériel didactique pour formuler les problèmes à résoudre. Il voulait les guider dans l'organisation de leurs connaissances en réseaux. De plus, l'enseignant voulait développer chez les élèves une démarche d'analyse et de réalisation de tâches.	Dans cette démarche d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a cru bon alterner les pratiques coopératives et les pratiques guidées. Il voulait permettre aux élèves de jeter un premier regard sur leur travail en petit groupe, pour ensuite leur présenter un autre modèle par l'entremise d'un élève. La situation d'évaluation en français précède la situation d'évaluation en sciences. Toutefois, l'enseignant utilise le résultat d'apprentissage PÉ1 pour établir les critères en ce qui a trait au contenu des sciences.